

Conrady, Peter

Zum Baum sagt man Baum. [Lese(r)förderung in der Grundschule]

JuLit 32 (2006) 2, S. 3-9



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Zum Baum sagt man Baum. [Lese(r)förderung in der Grundschule] - In: JuLit 32 (2006) 2, S. 3-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229116 - DOI: 10.25656/01:22911

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229116>

<https://doi.org/10.25656/01:22911>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

JULIT

Arbeitskreis für Jugendliteratur



PETER CONRADY
*Lese(r)förderung in
der Grundschule*

*Jugendliteratur macht
Schule! Moderne KJL
im Unterricht*

HANNELORE DAUBERT
*Leseubertät
als didaktische
Herausforderung*

CLEMENS KAMMLER
*Literarische Bildung
in der Oberstufe*

ALOIS PRINZ
*Der andere Unterricht
Ein Autor auf Lesereise*

MARIE-LOUISE
LICHTENBERG
Vom Projekt zum Leseclub

JULIT

Informationen 2/06

Arbeitskreis für Jugendliteratur

ISSN 0938-202X

32. Jahrgang
© 2005 Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
Metzstraße 14c
81667 München
Tel. (0 89) 45 80 80 6
Fax (0 89) 45 80 80 88
E-Mail info@jugendliteratur.org
Internet www.jugendliteratur.org

Verantwortliche Redaktion:
Doris Breitmoser, Kristina Linge

JULIT-Jahresbezugspreis:
Vier Hefte inkl. Jahresregister € 28,50 inkl. MwSt.
zzgl. Versandkosten

Abbestellungen:
Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende

Mitglieder des Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V.
erhalten JULIT im Rahmen ihres Mitgliedsbeitrages
kostenlos.

Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben die
Meinung der Autorinnen und Autoren wieder.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird
keine Haftung übernommen.

Nachdruck: Mit Genehmigung des Herausgebers und
Quellenangabe (Belegexemplar erbeten)

Druck: IRIS Buch- und Offsetdruck
Karl Singer e.K., 81541 München

Die Herausgabe dieser
Fachzeitschrift wird
gefördert durch das



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Inhalt JULIT 2/06

FOKUS: Jugendliteratur macht Schule! Moderne Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

PETER CONRADY: Zum Baum sagt man Baum. Lese(r)förderung im Unterricht der Grundschule	3
HANNELORE DAUBERT: Lesepubertät. Didaktische Herausforderungen und der Einsatz von Jugendliteratur in der Sekundarstufe I	10
CLEMENS KAMMLER: Kein Gegenkanon. Lektürevorschläge für die Oberstufe	21
ALOIS PRINZ: Der „andere“ Geschichtsunterricht. Ein Autor auf Lesereise	30
MARIE-LOUISE LICHTENBERG: Do it – read a book! Neue Wege der Leseförderung in der Hauptschule	35

Forum

Otto Brunken: Nivellierung auf hohem Niveau. Die Nominierungen zum Deutschen Jugendliteraturpreis 2006	41
Georg Braun: Rigoros im Urteil. Über die Arbeit eines Leseklubs und den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Bibliothek	46

Fachliteratur

Klaus Doderer über <i>Theater für Kinder und Jugendliche</i> von Wolfgang Schneider	54
Silke Kirch über <i>Jugend thematisierende Literatur junger AutorInnen</i> von Verena Köbler	56

Arbeitskreis aktuell

Tabea Kreher: Der Arbeitskreis auf der Leipziger Buchmesse 2006	60
Kristina Linge: Auf den Anfang kommt es an. Ein Interview mit der Vorsitzenden Regina Pantos	63
Dieter Reithmeier: Stimme der bayerischen Lehrer. Der BLLV im Porträt	68

Internationales

Claudia Söffner: Friends I Found. Astrid Lindgren-Gedächtnispreis für Katherine Paterson	72
Renate Raecke: Von Erfolg gekrönt. Deutsche Illustratoren bei der 43. Kinderbuchmesse in Bologna	76

Berichte & Nachrichten

Andrea Duphorn: Die Botschaft bleibt. Gudrun Pausewangs <i>Die Wolke</i> erreicht als Film ein neues Publikum	81
---	----

PETER CONRADY

Zum Baum sagt man Baum

Kinder durchlaufen in ihren ersten Jahren individuelle Sprach- und Lesesozialisierungen. Lese(r)förderung im Unterricht der Grundschule muss deshalb ganz unterschiedlichen Kenntnisständen gerecht werden

Kinder kommen als Kinder in die Schule. Sie sind nicht vom Himmel gefallen. Mindestens sechs Jahre Leben haben sie gelebt und individuelle Erfahrungen gesammelt und verarbeitet: in den Bereichen des Kognitiven, des Emotionalen und des Sozialen. Ihre Sprachentwicklung und ihr Spracherwerb bestimmen körperliche und geistige Strukturen. Mit dem Eintritt in die Schule bahnt sich nun ihr Schriftspracherwerb an.

Sie treffen auf Lehrerinnen und Lehrer, eigene Persönlichkeiten mit Meinungen, Vorstellungen und Ansprüchen. Nicht zu vergessen ist die Schule als gesellschaftliche Institution. Sie steht zunehmend unter Reformdruck, nachdem Bildungsstandards und Lernstandsbestimmungen nicht mehr als Angriff und Zumutung verstanden werden.

Bei diesem ganzheitlichen Ansatz benutze ich bewusst den Begriff „Lese(r)förderung“. Gerade für den Bereich der Grundschule ist es wichtig, das Leben der Kinder, ihre Entwicklung und Verwicklung in die Überlegungen einzubeziehen.

Zur Sprachentwicklung

Die (normale) frühkindliche Sprachentwicklung vollzieht sich in bekannten Erwerbsstufen. (Vgl. Grieshaber) Einige Erwerbsstadien sind für unsere Fragestellung besonders wich-

DURCH DIE BUCH-
NUTZUNG ERFOLGT
EIN ERSTER AB-
STRAKTIONS-
PROZESS BEIM
DENKEN, INDEM
NUNMEHR DER
REALE UND
BEKANNTE GEGEN-
STAND ALS BILD IM
BUCH ERSCHEINT

tig. So explodiert das Vokabular eines Kindes im zweiten Lebensjahr von 50 Wörtern auf über 500, damit zugleich deren Bedeutung und Gebrauch. Wenn in dieser Zeit das Kind durch die Eltern bereits mit Büchern das Sehen und Sprechen lernt, wird diese Phase extrem gefördert. Zugleich erfolgt durch die Buchnutzung ein erster Abstraktionsprozess beim Denken, indem nunmehr der reale und bekannte Gegenstand als Bild im Buch erscheint. Das alles wird begleitet durch das Sprechen und Erzählen der Eltern. Hier

ist es möglich, dass das Kind in einer emotional angenehmen Situation auch ihm Unbekanntes erfährt und auf seine Weise verarbeiten kann. So funktioniert Bucherziehung von Anfang an.

Soziale Dimension des Lernens

In der Zeit vor der Schule lernen Kinder vieles eher „natürlich“: durch die Nähe zu Erwachsenen als kompetenten Sprechern, durch die unmittelbare Beziehung zu Inhalten, die das Kind direkt betreffen und die für es im Augenblick wichtig sind, durch die Übereinstimmung zwischen Sprechen und Sprache sowie Inhalt und Sache, sogar durch deren gelebte wechselseitige Abhängigkeit.

Lernen vollzieht und ereignet sich also in



Bucherziehung sollte von Anfang an erfolgen

realer Umgebung im direkten Kontakt mit Eltern durch Zeigen und Sprechen (Einheit von Gestik, Gegenstand und Sprache). Dabei nutzt der Erwachsene bewusst oder unbewusst auch bestimmte und passende Medien wie Bücher, das Erzählen und Fernsehen. Das Kind erwirbt Semantik, Phonologie und Grammatik durch die gesprochene Sprache der Eltern bzw. der Sprachumgebung.

Für den Zeitraum vor der Schule gilt als nachgewiesen, dass ein Kind etwas besser lernt, wenn ihm eine gute Gestaltung, Struktur und Organisation geboten wird und wenn das zu Erlernende mit vielen Sinnen, kognitiv und emotional aufgenommen und in einer Gemeinschaft verarbeitet werden kann.

Wir sollten jedoch folgende Besonderheit beobachten: Kinder mit etwa drei Jahren sprechen zu ca. 60 % von sich noch in der dritten Person. Mit etwa vier Jahren sind es immerhin fast noch ein Drittel aller Kinder. Sprach- und Sozialentwicklung hängen zusammen, wobei eine anregende Sprachumgebung notwendig ist. Aber ohne eine bestimmte (hirn-)physiologische Fähigkeit kann sich diese Ich-Identität (damit zugleich eine Ich-Du-Beziehung und Wir-Identität) nicht entwickeln. Der spezifische Spracherwerb von gehörlosen Kindern verweist darauf, wie notwendig es zudem ist, seine eigene Sprache und Stimme wahrzunehmen. (So sprechen selbst manche gehörlose Jugendliche von sich noch in der Distanz der dritten Person.)

Mit dem Schuleintritt sind Kinder mit neuen Bedingungen und Situationen konfrontiert. Während sie bisher eher aus dem Motiv der existenziellen Notwendigkeit heraus mit (Sprech-)Sprache umgingen, so kommt die Schule als Planungsinstitution dazu. Sie zwingt geradezu zum Lernen (Stichwort Schulpflicht). Hinzu kommt: Das Kind ist ein anderes. Es hat sich kognitiv, emotional und sozial weiterentwickelt, ja verwickelt, vielleicht auch geöffnet. Grundsätzlich gilt bis hier bereits: Der Lernvorgang eines jeden Kindes ist aktiv, individuell und eigenständig – aber abhängig von der sozialen und medialen Lernumgebung.

Sprachbewusstheit

Die Sprachverarbeitung ist in der Zeit zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr von einer besonderen Wahrneh-

mung bestimmt, die Bernhard Bosch schon 1937 als „Komplexbestimmtheit des kindlichen Verhaltens in Dingen der Sprache“ (S. 82) benannt hat.

Kinder erleben die Wirklichkeit noch zu sehr in einem undifferenzierten Gewebe der jeweiligen Inhalte, in ihrem Erlebenskomplex. In diesem Alter entwickeln sie langsam die Fähigkeit, Sprache als Gebilde zu benennen. Auch sind Kinder dieses Alters augenscheinlich nur recht eingeschränkt fähig, die Einzellaute leichthin zu erspüren, die ein Wort bestimmen. Es kann nicht verwundern, dass so etwas wie Wortgrenzen für Kinder in diesem Alter nicht zweifelsfrei erkannt werden können. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist stark von den Inhalten und seiner konkreten Erfahrung bestimmt.

Der Mensch braucht für das Erlernen von Lesen und Schreiben psychische und auch physische Fähigkeiten, die offensichtlich erst im Alter von etwa sechs Jahren erworben werden, um Inhalt und Form voneinander getrennt zu erkennen und damit umzugehen. Bosch nennt das die „Vergegenständlichung der Sprachgebilde als allgemeine Voraussetzung des Lesenlernens“. (S. 63) Er weist deutlich darauf hin, dass zu Schulanfang nicht bei allen Kindern „eine genügende Einsicht in den Funktionscharakter der Schrift“ (S. 87) voraussetzen sei. Auch das habe der Lehrer in seine Unterrichtsplanung aufzunehmen.

Heute gebrauchen wir für diese Lernvoraussetzungen den Begriff „Sprachbewusstheit“. Gemeint ist, sich über den „willkürlichen Zusammenhang“ von Sache und Sprache bewusst zu werden und zu sein.

Dabei verdeckt der selbstverständliche und aktuelle Sprachgebrauch dieses Prinzip. Denn so willkürlich können wir unsere Wörter nicht wählen. Wir sind an Konventionen gebunden („Zum Baum sagt man Baum“). Peter Bichsel hat in seiner Geschichte *Ein Tisch ist ein Tisch* (1969) dieses Phänomen literarisch verarbeitet.

Was gleichwohl oder trotzdem erkannt werden muss: Die Sache ist das Eine (Inhaltsbezug). Das Wort ist das Andere (Formbezug). Und im Wort wird die Bedeutung dieser Sache bewahrt, die ich nur dann aufspüren kann, wenn ich mich auf den Weg gebe.

Das ist für den sprachlichen Bereich dicht gekoppelt mit der Notwendigkeit von „phonologischer Bewusstheit“. Darunter werden die Fähigkeiten verstanden, sprachliche Phänomene überhaupt zu erkennen, sie zu analysieren und zu sortieren: Wör-

ter sind Symbole in Schriftform (Buchstaben), die klingen können (Laute). Das verlangt Ansätze von metasprachlichen Fähigkeiten. Erst mit diesem allgemeinen Aufgaben- und Problemverständnis ist es möglich, lautliche Strukturen zu erkennen und mit

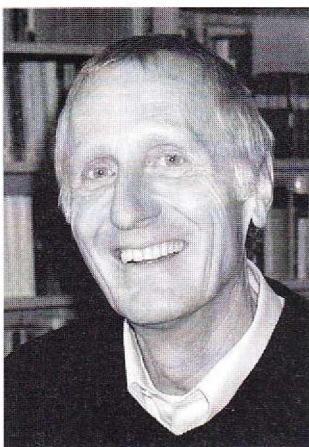
diesen umzugehen. Hierbei kann unterschieden werden zwischen dem Erkennen lautlicher Strukturen im weiteren Sinne

(reimen, Wortgrenzen erkennen, Silben segmentieren) und im engeren Sinne (erkennen, zerlegen, isolieren, austauschen von Lauten und Lautfolgen).

Die Sprachbewusstheit, gefolgt von der phonologischen Bewusstheit, ist eine zentrale Voraussetzung für das Lesen.

Mündlichkeit – Schriftlichkeit

Mit der Schule (spätestens) wird Kindern Schriftlichkeit bewusst. Texte erscheinen als ein anderes, ein neues Medium, mit dem Inhalte vermittelt werden. Nicht mehr das Mündliche und das Bildliche stehen im Mittelpunkt, denn Schule ist seit jeher „Buchschrift“. Das zu erleben, zu begreifen und zu nutzen, erfordert Erfahrungen mit Sprache und mit den Medien, die Sprache transportieren. Diese Kenntnis kann angebahnt werden mit den ersten Bilderbüchern, in denen Gegenstände der kindlichen Lebenswelt abgebildet sind. Für ein eineinhalb Jahre altes Kind z.B. wird der Übergang von der Mehrdimensionalität (in der Wirklichkeit) zur Zweidimensionalität (im Buch) begreifbar im realen Sinne des Wortes. Wichtig ist gerade hier die inhaltliche Nähe zur Umgebung des Kindes. Insofern ist eigentlich das Sachbuch das erste und wichtigste Medium für Kinder. Mit der verstärkten Nutzung von „Sprache im Medium Text“ (besonders in der Schule) ergibt sich eine weitere Klippe, die Kinder lernend überwinden müssen und können. Die vermittelten Inhalte sind zunehmend nicht mehr Inhalte aus der Umgebung der Kinder. Die Inhalte sind ihnen eher fremd und müssen gedanklich erarbeitet und verarbeitet werden.



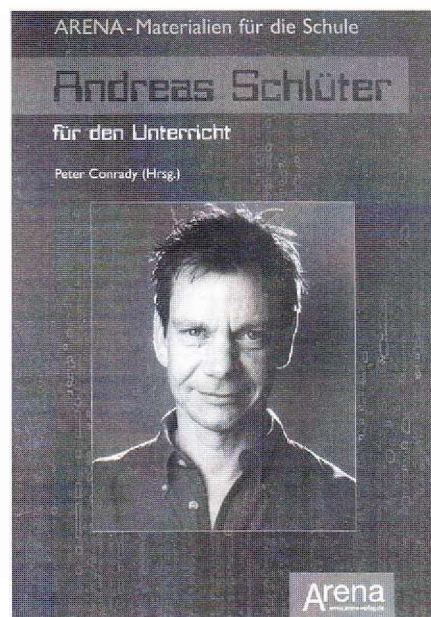
Prof. Dr. Peter Conrady

Dieser Aspekt der inhaltlichen Distanz geht einher mit sprachlicher Distanz. Wenn beim Mündlichen sowohl Inhalte als auch die (linguistische) Sprachform dem kindlichen Lebensraum entsprechen, so ist es in der Schule nicht selten, dass beides den Kindern beim Schriftlichen fremd ist. Kinder ohne Bucherfahrungen haben dann noch einen besonders langen Weg vor

sich und brauchen unsere Hilfe. Kinder mit differenzierten Erfahrungen verstehen erheblich schneller, intensiver und lang anhaltender. Daraus ergibt sich die Forderung: Bücher für Erstleser müssen tatsächlich Bücher für Anfängerinnen und Anfänger im Lesen sein.

Lektüre für Erstleser

Die Auswahl erscheint als der erste Problembereich bei Büchern für Erstleser. Welche Texte sollen es sein, für welches Alter und wie konzipiert und gestaltet? Vorgeschlagen möchte ich, von einer Lebensalter- und Schuljahr-Bindung zu Gunsten einer Lesejahr-Orientierung abzusehen. So wird im funktionalen Sinn ausgesagt, welche Verstehensprobleme zu erwarten sind und welche lesetechnischen



Mit dem Autor Andreas Schlüter
(Lese-)Welten eröffnen

Ansprüche gestellt werden. Denn nicht jedes Kind im zweiten Schuljahr ist auch im zweiten Lesejahr. Vielleicht ist es lese-didaktisch überhaupt nicht sinnvoll, wenn alle Kinder einer Klasse zur selben Zeit das selbe Buch lesen. Einige wichtige Auswahlkriterien möchte ich nennen:

- Druckschrift, denn das Erlesen einer jeden Schreibschrift dauert doppelt so lange;
- Flattersatz, also

keine Trennungen, noch besser ist ein sinnbezogener Flattersatz, weil so zusammen bleibt, was inhaltlich zusammen gehört;

- Schriftgröße nicht über einen Zentimeter, da sonst die Schrift zu breit und zu hoch wird und das kindliche Auge viel zu oft fixieren muss;

- Zeilenlänge nicht über acht Zentimeter, denn diese Textmenge ist vom Kind gerade noch gedanklich zu behalten;

- Gliederung des Textes in Kapitel und Absätze;

- Wörter und Syntax, die dem kindlichen Erfahrungsbereich nahe sind;

- Illustrationen sollten den ganzen Text begleiten, Bilder müssen zum Verweilen, Interpretieren, Fragen, Lesen einladen.

Die Arbeit mit Kinderbüchern im Unterricht der Grundschule sollte zwei Schul-

wochen jedoch nicht übersteigen und verlangt von uns eine besondere Einstellung. Früher wurden solche Bücher „Ganzschriften“ genannt, in den weiterführenden Schulen war und ist der Begriff „Lektüren“ verbreitet – zu Anfang des letzten Jahrhunderts gebräuchliche Kampfbegriffe gegen die Häppchenliteratur im Lesebuch. Wenn wir heute im Grundschulbereich „Kinderbuch“ sagen, meinen wir das nicht nur moderater. Im Vordergrund stehen nunmehr nicht die Idee des Abgeschlossenen (Ganzschrift), nicht der schulische Lesestoff (Lektüren) und nicht das Nur-Lesen (Lektüre). Das Kinderbuch soll statt dessen ein Buch für Kinder sein, eigentlich für die Freizeit, gelegentlich in der Schule, dann gekoppelt mit zahlreichen Aktivitäten rund um das Buch, um Kinder zum Lesen und Schreiben zu verlocken – ohne das Buch zu „verschulen“.

Didaktische Anregungen

Einige Kinder- und Jugendbuchverlage veröffentlichen didaktisches Material für Lehrer, so z.B. dtv junior und Reihe Hanser (www.dtvjunior.de/Lehrer) und Ravensburger (www.ravensburger.de/Lehrerpor



Didaktisches Material für Lehrer bei Arena

tal). Bei Arena bin ich verantwortlich für die Reihe *Zum Lesen verlocken – Unterrichtserarbeitungen für die Primarstufe*. Diese können einzeln als pdf-Datei aus dem Internet heruntergeladen werden, sind aber auch in einem Sammelordner zu bekommen (www.arena-verlag.de/Lehrer). Dort sind zudem eine Einführung

und eine Methodenkartei zu finden. Ähnliches ist für den Sekundarbereich erhältlich.

In der Zeitschrift *Grundschule* erscheinen seit 1994 relativ regelmäßig neue Texte für Kinder in den ersten Schuljahren, inzwischen sind es 19 Geschichten. Inhaltlich gibt es ernste bis lustige Themen. Der Umfang liegt bei ungefähr 400 Wörtern. Die Texte sind schwarz-weiß illustriert. Zu jeder Geschichte hat eine Lehrkraft didaktische Anregungen erarbeitet. Eine Liste ist im Archiv im Internet zu finden (www.zum-lesen-verlocken.de; www.die-grundschule.de).

Eine schöne und sinnvolle Ergänzung zum Unterricht ist die Einladung eines Literaten in die Schule. Die Vermittlung von Schullösungen erfolgt durch die Friedrich-Bödecker-Kreise der jeweiligen Bundesländer, von denen auch ein Teil der Kosten

übernommen werden. Das Autorenverzeichnis *Autoren lesen vor Schülern – Autoren sprechen mit Schülern* (gegen Schutzgebühr) und die Adresse des entsprechenden Landesverbandes sind beim Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise e.V.¹ zu erhalten.

Einen Lesewettbewerb bietet Antolin auf seiner Internetseite an und ermuntert so zum Lesen (www.antolin.de). Hier finden sich interessante Leseanregungen für Schulklassen. Und nach Anmeldung können die

Kinder einer Klasse sich jeweils ein Buch aussuchen, es lesen und anschließend inhaltliche Fragen dazu beantworten. Richtige Antworten werden bepunktet. Wenn die Lehrkraft dieses System zwar nicht zum Finden der Noten nutzen wird, so reizt der Wettbewerbscharakter doch zum Viellesen.

Prof. Dr. Peter Conrady ist Hochschullehrer am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Dortmund. Seine

Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendliteratur, Theorie und Didaktik des Lesens und Schreibens sowie Rezeptionsforschung.

Dieser Beitrag beruht auf einem Vortrag im Rahmen des Symposiums Jugendliteratur macht Schule!, veranstaltet vom Arbeitskreis für Jugendliteratur am 16. März 2006 auf der Leipziger Buchmesse.



Antolin, beliebter Lesewettbewerb im Internet

Literatur

Bosch, Bernhard: *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Reprint der 1. Auflage von 1937, ergänzt durch drei Aufsätze des Verfassers aus den Jahren 1951/52, mit einem Nachwort von Renate Valtin. Frankfurt / Main: Arbeitskreis Grundschule 1984.

Conrady, Peter: „Kinderbücher im Unterricht. Anmerkungen zu entscheidenden Voraussetzungen“. In: *IRA/D*, H. 2/1983, S. 48-55.

Conrady, Peter (Hrsg.): *Zum Lesen verlocken – Unterrichtserarbeitungen für die Grundschule*

(Sammelordner). Würzburg: Arena 2003 (ff).

Grieshaber, Wilhelm: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/> (20.03.2006).

Anmerkungen

- 1 Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise e.V., Bundesgeschäftsstelle, Künstlerhaus / Sophienstr. 2, 30159 Hannover, Tel. (05 11) 980 58 23, Internet www.Boedecker-Kreis.de, E-Mail fbk-nds@t-online.de